

Relatos de experiência

Acolhendo as trajetórias universitárias: intervenção grupal com o jogo Travessias

Embracing university trajectories: a group intervention using the crossings card game (abstract: p. 12)

La acogida de las trayectorias universitarias: intervención grupal con el juego Travesías (resumen: p. 12)

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa^(a)

<ligia.feitosa@ufsc.br> 

Bruna Martins Avila^(b)

<bruna98martins@gmail.com> 

^(a) Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Rua João Motta Espesim, 272, Ap 501, Saco dos Limões. Florianópolis, SC, Brasil. 88045-400.

^(b) Graduanda do curso de Psicologia, UFSC. Florianópolis, SC, Brasil.

As trajetórias de estudantes que ingressam no Ensino Superior envolvem inúmeros desafios. A necessidade de incorporar novos papéis à formação universitária, a possível separação do núcleo familiar, as expectativas acadêmicas e os interesses profissionais em torno do ingresso na universidade e a integração da população estudantil são exemplos do que constitui as experiências de universitários. Esse relato tem por objetivo apresentar a adaptação e o uso do jogo de cartas Travessias como estratégia de construção de espaços de diálogos educativos promotores de integração na universidade, partindo da compreensão ampliada das juventudes e dos processos de mediação na relação com estudantes ao longo das suas experiências no Ensino Superior. O uso do jogo serviu como um potente recurso educativo para promover espaços seguros de partilhas e percepções entre os estudantes acerca de suas vivências universitárias.

Palavras-chave: Juventudes. Integração acadêmica. Ensino superior. Jogo educativo.

Considerações iniciais

O acesso à educação superior é uma temática muito discutida no cenário político e científico no mundo. Reconhecido como um direito de todo cidadão, o Ensino Superior implica a proposição e a manutenção de uma estrutura universitária que seja equânime, diversa e inclusiva para os estudantes. Uma vez oferecido esse acesso, torna-se necessário que os alunos recebam apoio para participar das atividades acadêmicas, promovendo bem-estar e sucesso acadêmico¹.

Tradicionalmente, a produção científica sobre a chegada de estudantes ao Ensino Superior discute os inúmeros desafios e as rupturas que podem acompanhá-los ao longo da experiência na universidade^{2,3}. A necessidade de incorporar novos códigos culturais atribuídos à formação universitária, a possível separação do núcleo familiar, as expectativas acadêmicas e os interesses profissionais em torno do ingresso na universidade e a integração da população estudantil em novos territórios são exemplos dos desafios que acompanham muitos desses estudantes³⁻⁵.

No tocante ao que envolve a trajetória estudantil no acesso ao Ensino Superior e ao sucesso escolar, há estudos que buscam reconhecer indicadores de prontidão para o trabalho ou a carreira, objetivos de educação do aluno e desenvolvimento profissional ou das relações de bem-estar no processo de integração acadêmica de estudantes⁶. Dentro do mesmo tema, existem pesquisas que associam o sucesso à realização acadêmica, ao envolvimento em atividades educativas, à satisfação com os processos de conhecimento e desenvolvimento de novas competências durante e pós-faculdade⁷.

Assumindo-se que, para os estudantes, a chegada ao Ensino Superior pode envolver um processo de integração à universidade de longo prazo, é preciso conhecer e identificar suas experiências com base nos discursos dos próprios estudantes⁸. A integração acadêmica pode ser compreendida como um processo multifacetado que se constrói no cotidiano das relações que se estabelecem entre o estudante e a instituição⁹. Abrange a troca de experiências, conhecimentos e institucionalidade entre a comunidade estudantil e a estrutura universitária.

A integração acadêmica representa processos dinâmicos e multidimensionais, ou um “contínuo de atividades”, pelos quais os estudantes passam ao chegar ao Ensino Superior. Esse processo de chegada envolve uma variedade de desafios acadêmicos, práticos e emocionais, a fim de estabelecer um sentimento de pertencimento à universidade e à sociedade^{10,11}. Nessa perspectiva, a integração consiste em múltiplos componentes, incluindo dimensões acadêmicas e sociais. Ela se refere à congruência da atitude, do desempenho e do compromisso de um aluno com o clima e a política acadêmica da instituição de Ensino Superior. De acordo com Zhou e Zhang¹², os indicadores incluem desempenho escolar, desenvolvimento intelectual e conforto com a política acadêmica como elementos para se compreender a integração.

Há também o componente sociocultural para entender a integração. Envolve todas as relações que os alunos estabelecem por meio de suas associações e afiliações com colegas, professores e funcionários, tanto dentro das universidades quanto fora delas, por meio de

seus laços com diferentes comunidades¹³. No início da vida universitária, muitos alunos precisam garantir moradia acessível, obter informações acadêmicas precisas, descobrir sistemas de transporte, abrir contas bancárias e, em algumas realidades, começar a procurar trabalho de meio período¹⁴. Após esse início, muitos alunos se empenham para atender aos requisitos acadêmicos e alcançar habilidades de escrita e fala suficientemente fortes a fim de ter um desempenho adequado nas aulas, estabelecer conexões sociais para diminuir seu isolamento e sua solidão e compreender sistemas complexos^{14,15}.

Portanto, para que o processo de integração acadêmica aconteça, o contexto universitário e a capacidade de inserção dos estudantes a esse novo ambiente precisam ser desenvolvidos para acolher as trajetórias estudantis e fortalecer o senso de comunidade acadêmica por meio de uma cultura institucional orientada e uma estrutura que diminua as assimetrias no direito à educação¹. Nessa direção, ainda que existam aspectos pessoais e particulares que mobilizam os estudantes a se inserirem na cultura universitária, é preciso reconhecer o papel essencial da instituição para contribuir com esse processo de integração acadêmica. É possível oferecer espaços para o desenvolvimento de repertórios entre os estudantes, de modo que eles lidem mais adequadamente com os novos desafios no Ensino Superior.

Diante desse contexto, é preciso ponderar que oferecer apenas assistência financeira ou bolsas para os estudantes seguirem seus estudos não é suficiente¹⁶. Dispor de serviços de apoio acadêmico, embora necessários, também não garante toda a estrutura para que os estudantes com necessidades e origens diversas consigam ter êxito no Ensino Superior, ainda mais quando se tem associado o desafio de promover a Saúde Mental ao longo da jornada universitária desses estudantes^{7,17}. Acadêmicos com condições de se inserir em políticas de equidade na universidade podem não ter capital social e conhecimento normativo suficientes para ingressar em serviços dessa natureza¹⁸. Além disso, barreiras ou limitações nesse acesso podem contribuir para a criação de um ambiente universitário hostil, no qual a integração é mais difícil para os alunos.

Para minimizar esse impacto, oferecer espaços criativos e acolhedores para diálogos com eixos temáticos que mobilizem reflexões sobre autopercepção, preferências pessoais, relações sociais, redes de apoio, interesses profissionais e áreas de trabalho por meio do brincar pode estimular tanto jovens quanto educadores e profissionais da educação a estabelecer trocas e fortalecer as trajetórias de estudantes no Ensino Superior¹⁹. Pelas contribuições da perspectiva histórico-cultural, defende-se que toda ação humana que produz cultura também produz o sujeito em seu psiquismo e sua singularidade, em uma interação recíproca de transformação do contexto e de si²⁰. Nessa direção, várias são as dimensões que podem contribuir para a formação integral dos sujeitos.

No tocante à dimensão técnica e à dimensão política, o sujeito pode se apropriar do conhecimento de uma leitura crítica da realidade. Na dimensão ética, tem-se a compreensão das implicações das decisões individuais e coletivas do sujeito em determinado contexto. A dimensão estética, por sua vez, abrange a formação de uma sensibilidade propulsora do sujeito e necessária para a apreensão da realidade que possibilita a criação de condições para a produção de novos sentidos de si e de suas práticas²¹. Isso se torna relevante na medida em que, ao longo do ciclo de vida, o ser humano apresenta necessidades que são satisfeitas por meio de atividades com características específicas.

Durante a infância, por exemplo, esse processo pode ser observado na brincadeira. Ao brincar de escolinha, uma criança não tem a pretensão de ensinar aos seus pares, mas sim de reproduzir o que se estabelece como característico desse meio, como as relações aluno-aluno e aluno-professor, o copiar na lousa etc. Assim, o motivo consciente do jogo torna-se o processo de reconstituir a atividade do mundo adulto e não o de atingir o objetivo da ação²² – no caso da situação apresentada, o ensinar.

Frequentemente, o lúdico e a brincadeira são bastante utilizados na educação infantil como forma de trabalhar didaticamente. No entanto, um jogo didático e um jogo como atividade possuem planejamentos pedagógicos distintos. Enquanto o primeiro é um meio de aprendizagem de hábitos e conteúdos específicos, o segundo é uma forma de atividade de apropriação e desenvolvimento de comportamentos culturais²².

Nesse sentido, a brincadeira exerce um papel relevante como promotora do desenvolvimento na medida em que, por meio dela, novas formas de conduta emergem, e o sujeito passa a assumir regras comportamentais que considera características dos papéis que ocupa²³. Nascimento e colaboradores²², ancorados nas perspectivas de Vygotsky e Leontiev, complementam essa colocação ao expor que, muitas vezes, essas atividades são apresentadas em propostas pedagógicas como simples sinônimo de prazer e livre expressão. No entanto, os autores apresentam-na como uma forma específica de objetivação e apropriação do mundo que permite às pessoas se desenvolverem culturalmente por meio das condições criadas pela própria sociedade.

Considerando que os profissionais que atuam sob essa abordagem têm como foco de trabalho, nas escolas, a promoção de desenvolvimento por meio da criação de espaços de diálogo e reflexão favorecedores da relação entre os sujeitos, e por conseguinte do coletivo²⁴, o jogo pode se apresentar como um recurso pedagógico interessante. Associado a ele, a educação estética também, pois, como espaço para a formação de atitudes que permitem o reconhecimento da possibilidade de reinvenção pelos próprios determinantes históricos e sociais, ela se torna um meio para satisfazer necessidades de expressão e afirmação não inteiramente satisfeitas em outras formas de relação²¹.

Nos ambientes educacionais, tais processos são especialmente relevantes. Comumente, como um microcosmo do social, as relações desse contexto representam apropriações culturais e históricas que possuem pouco espaço para o empreendimento de ações coletivas²⁴. Nesse sentido, mesmo diante de condições que versam sobre maneiras “adequadas” de ser e estar, sempre existem caminhos para a construção de novas rotas; e eles se tornam elementos importantes para a constituição do sujeito e a transformação da realidade²¹.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de adaptação e uso do jogo de cartas Travessias²⁵ na condução de oficinas com estudantes universitários acerca das trajetórias acadêmicas e profissionais no Ensino Superior para fortalecer a integração no contexto universitário. Na sequência, a descrição das atividades desenvolvidas será apresentada em debate com a literatura no campo da Psicologia.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência da adaptação do jogo de cartas Travessias para oferecer espaços lúdicos e criativos para estudantes universitários discutirem as trajetórias escolares e profissionais. Esse jogo cooperativo é constituído por 52 cartas de baralho distribuídas em quatro eixos temáticos, a seguir: (a) “Quem sou eu?”, (b) “Quem tá junto?”, (c) “E agora?” e (d) “Você sabia?”^{19,26}.

O eixo “Quem sou eu?” apresenta conteúdo bastante voltado para o autoconhecimento, pelo qual se instiga a reflexão dos participantes sobre autopercepções e preferências pessoais. No eixo “Quem tá junto?”, situações hipotéticas referentes às trajetórias escolares são apresentadas, a fim de abordar, com os participantes, as percepções de si a partir do olhar do outro e as formas de acionar a rede de apoio. Partindo de situações-problema e experiências recorrentes nas trajetórias profissionais, as cartas do eixo “E agora?” abrangem questões associadas às escolhas profissionais ou escolares discutidas pelos participantes, como os seus sentidos e suas relações com questões de gênero e raça. Por fim, o eixo “Você sabia?” apresenta informações complementares para fomentar e aprofundar as discussões produzidas pelas cartas dos outros eixos¹⁹.

Sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, as oficinas tinham por objetivo oferecer espaços coletivos de vivência do jogo favorecedores das trocas e discussões entre as juventudes. Inicialmente, a condução das oficinas de vivência de jogo envolveu a oferta de espaço para dois grupos, e elas ocorreram ao longo do mês de junho de 2022 com estudantes ingressantes no Ensino Superior, no serviço de atenção psicológica da instituição. Ao todo, participaram 15 graduandos, em sua maioria do sexo feminino ($n = 10$, 66,7%), com idades entre 17 e 53 anos, dos cursos de Psicologia ($n = 3$), Enfermagem ($n = 2$), Administração ($n = 2$), Arquivologia ($n = 1$), Biologia ($n = 1$), Filosofia ($n = 1$), Letras Espanhol ($n = 1$), Letras Libras ($n = 1$), Letras Alemão ($n = 1$), Licenciatura Indígena ($n = 1$) e Pedagogia ($n = 1$).

Os encontros foram independentes entre si, tiveram duração aproximada de duas horas e foram conduzidos por graduandas do curso de Psicologia. A organização dos encontros envolveu a estrutura de apresentação do grupo por meio de elementos considerados importantes para suas trajetórias; os esclarecimentos iniciais quanto ao projeto, à oficina e ao jogo; os acordos grupais; a vivência do jogo; e, por fim, o compartilhamento de percepções e expectativas sobre jogar Travessias. Quanto à participação espontânea e voluntária para os encontros, o único critério de participação adotado foi estar cursando o primeiro semestre da Graduação.

O processo de divulgação das inscrições para a vivência do jogo nas oficinas contou com o compartilhamento da chamada para os encontros e o *link* para o preenchimento do formulário via redes sociais e canais de comunicação institucionais da universidade, como a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e as coordenadorias de alguns cursos da Graduação. Mediante indicação de interesse em formulário *on-line*, os estudantes foram contatados para esclarecimentos quanto aos propósitos da oficina, bem como para o agendamento de data e horário de encontro, conforme a disponibilidade de cada um.

Oficinas de vivência do jogo: discutindo os resultados

Um dos pilares da vida na universidade é que essa instituição deve se manter perfeitamente integrada à comunidade, não bastando estar vinculada somente aos/as estudantes e professores/professoras, e produzir conhecimentos que sejam respostas às necessidades locais/regionais/nacionais. Há inúmeras formas de garantir esse pilar, entre as quais se defende a necessidade de construir espaços acadêmicos cooperativos para o fortalecimento dos vínculos e trajetórias de todos os atores que constituem a universidade. Adicionalmente, por meio desses espaços, é preciso defender uma convivência pelo bem comum, respeitando e valorizando a diversidade como um elemento garantidor de um ambiente saudável e potente.

Nessa direção, apresentar oficinas do jogo Travessias para a comunidade estudantil foi uma das formas de promover esses espaços de fala. Pelo contato inicial para agendamento das oficinas com os graduandos, pôde-se identificar uma demanda por espaços de escuta e acolhimento. Alguns estudantes que não conseguiram comparecer aos encontros explicitaram a necessidade e o desejo de participar de algum projeto de atenção psicológica por meio de relatos como este: “[...] eu precisava muito, sabe, mas infelizmente é trabalho, é semana de prova e também tem a aula. Então, é complicado [...]. Eu tô passando por vários perrengues [...] em todos os cantos. Eu preciso muito”. Nesses casos, para diminuir a sensação de desamparo e possibilitar o acesso a algum atendimento de assistência, os alunos foram orientados a entrar em contato com o Serviço de Atenção Psicológica (Sapsi), vinculado ao departamento de Psicologia da instituição.

A vida universitária é constituída, de modo geral, pela produção do conhecimento e pela formação profissional qualificada por meio da relação entre sujeito e comunidade. Esse contexto faz com que se defenda um espaço acadêmico que, mesmo não sendo sinônimo de uniformidade, coopere efetivamente para os diferentes atores educativos se sentirem integrados e pertencentes à universidade. Trabalhar o conceito de acolhimento no Ensino Superior é uma urgência tanto para as políticas institucionais quanto para o cerne da atuação dos profissionais da educação no Ensino Superior.

Considerando que as oficinas foram ofertadas com o intuito de ser um espaço para falar de si e facilitar as trocas sobre as trajetórias de cada um, foi interessante observar a reação de estranhamento dos estudantes quando questionados sobre as expectativas de sua participação. De uma forma geral, os alunos esperavam por uma palestra formal e teórica, comum às propostas educacionais, uma vez que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento sob a perspectiva da apropriação de conhecimentos técnicos e disciplinares²⁴. No entanto, eles foram surpreendidos positivamente com a dinamicidade de um jogo que, conforme o relato de alguns, lhes trouxe sensação de alívio e conforto.

No campo da Psicologia, a temática do acolhimento tem sido associada aos estudos sobre as vivências universitárias, a adaptação universitária e as trajetórias de estudantes no Ensino Superior sob diferentes aportes teórico-metodológicos²⁷. Entende-se que as rupturas que acompanham a transição de estudantes para a universidade, os novos códigos culturais presentes na formação superior e as expectativas acadêmicas em torno do ingresso nas instituições podem ser compreendidos quando se oferece suporte aos processos de chegada e permanência da comunidade estudantil na universidade.

Nesse sentido, Dazzani e colaboradores²⁸ ressaltam a importância de a universidade constituir-se como espaço de valorização de posicionamentos intelectuais e afetivos por uma série de motivos que podem ser complementados com as contribuições de outros autores. Sabe-se que a cultura universitária, a despeito de seus ideais constitutivos de respeito à diversidade e à igualdade, rejeita o discurso de determinados estudantes em decorrência de suas condições de raça e origem, por exemplo, provocando silenciamentos por medo de constrangimentos e intimidações²⁹. Sabe-se, também, que espaços coletivos de diálogo podem possibilitar a resignificação de experiências por meio da reconfiguração de sentidos e significados, diminuindo sensações de inadequação e solidão^{24,30}, que se tornam bastante significativas diante da fragilização que as redes de amizade e apoio social dos estudantes podem sofrer durante a transição para o Ensino Superior³¹⁻³³.

No âmbito de vivência do jogo, tal processo foi viabilizado pela oferta de uma mediação marcada pela intencionalidade de facilitar a circulação de sentidos, a qual foi iniciada pelo convite de apresentação de si com base em elementos considerados significativos em suas trajetórias. Nos grupos, se de um lado havia estudantes recém-egressos do Ensino Médio e de cursinho pré-vestibular, de outro havia mulheres, mães, que tinham decidido ingressar na Graduação apenas após constituir uma família e cuidar dos filhos. Do mesmo modo, se de um lado havia aqueles tomados pela certeza da escolha do curso, de outro havia os que se questionavam sobre isso.

Nesse sentido, salienta-se que, nos seus relatos, todos destacaram o ingresso na universidade como elemento significativo, apesar de não terem sido solicitados a focalizar a dimensão acadêmica. Esses aspectos, relevantes especialmente quando se considera o pressuposto de Vygotsky de que a fala/palavra é uma ponte de acesso à subjetividade humana²⁴, permitem a reflexão sobre os sentidos dos grupos quanto às suas concepções de trajetória ao longo do ciclo de vida, uma vez que, subjacente às suas apresentações, estava presente uma preocupação com uma suposta linearidade e cronologia de marcos do desenvolvimento. Assim, pode-se questionar: O que marca a entrada na vida adulta? Qual é o indicador que define o ingresso na universidade?

Na Psicologia, muitas perspectivas desenvolvimentistas da primeira metade do século XX pontuavam a periodização do ciclo vital. No caso da adultez, para além das dimensões biológicas, ela era delimitada por elementos como a entrada no mundo do trabalho, a saída da casa dos pais, a admissão no Ensino Superior, o casamento e a constituição de uma família. Felizmente, diferentes perspectivas teóricas contribuíram para a valorização das dimensões qualitativas do desenvolvimento humano e a consideração de elementos socioculturais nesse processo, tornando esses parâmetros cada vez mais fluidos e difíceis de serem definidos de forma única e precisa^{34,35}.

Tal concepção se aproxima das defesas que o jogo de cartas Travessias traz, na medida em que ele parte da problematização da universalidade nos modos de ser que podem engessar as formas de atuação³⁶. Além disso, o fato de partir da intenção de provocar estranhamentos e inquietações quanto às condições sociais e históricas que estruturam determinado contexto²⁴ permite mencionar alguns diálogos que emergiram das discussões das cartas do jogo. Para tanto, elencam-se os enunciados da Figura 1.

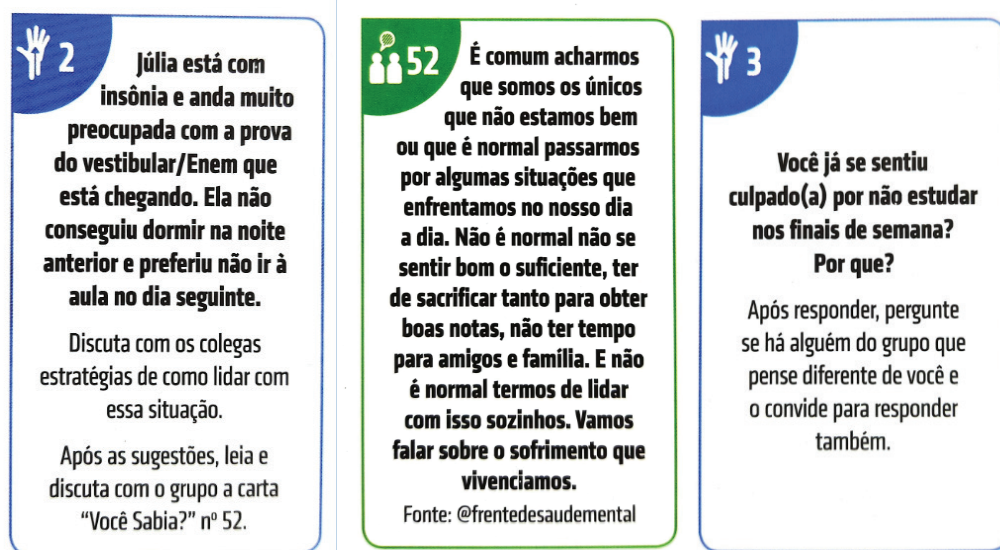


Figura 1. Cartas do jogo Travessias.

Uma vez que o jogo foi adaptado para o Ensino Superior, é interessante observar que a maioria das cartas evoca vivências do contexto escolar. Porém, positivamente, nenhum participante se sentiu incomodado com isso, e todos se mostraram abertos a transversalizar tais situações para as suas experiências atuais, como estudantes universitários. Nos seus relatos, apesar de citarem ausência de culpa por não estudar nos fins de semana, mencionou-se certo incômodo pela possibilidade de “ficar para trás”, uma vez que algum colega certamente estaria estudando. Assim sendo, essas proposições proporcionaram questionamentos sobre a cultura de individualismo, competitividade e culpabilização que atravessa os contextos educacionais²⁴. Isso também emergiu discussões sobre culpa, exaustão por alta *performance* e renúncia de práticas de autocuidado e promoção de saúde em função da dedicação integral aos estudos.

Considerações finais

O objetivo deste relato de experiência foi apresentar a adaptação e o uso do jogo de cartas Travessias na condução de oficinas com estudantes universitários acerca das trajetórias acadêmicas e profissionais no Ensino Superior a fim de fortalecer a integração no contexto universitário. A realização das oficinas de vivência do jogo com estudantes de fases acadêmicas iniciais permitiu oferecer espaços de fala lúdicos e criativos para eles compartilharem suas impressões sobre suas trajetórias acadêmicas.

A ausência de espaços de diálogo e de acolhimento também foram mencionados pelos estudantes. Por outro lado, demonstraram interesse e avaliaram como positiva a possibilidade de o uso de um jogo, por meio do brincar, viabilizar trocas de experiências e lugares de acolhimento para compartilharem os desafios e as possibilidades na vida universitária.



Nesse sentido, ainda que diante de uma situação de adaptação do jogo, pode-se perceber a potência desse recurso educativo para oportunizar uma atuação crítica, contextualizada e favorecedora de ações coletivas entre os atores educativos e os estudantes em diferentes contextos educacionais. As vivências das oficinas destacaram o potencial do jogo não só em favorecer espaços de troca, mobilizadores da circulação de sentidos e afetos, como também em promover o conhecimento de si, do outro e das condições materiais impostas pelo contexto. Em longo prazo, seu uso pode permitir a identificação de temas pertinentes aos interesses dos estudantes para planejar ações longitudinais que favoreçam, por exemplo, o senso de coletividade, pertencimento e permanência no Ensino Superior.

Contribuição das autoras

Ambas as autoras participaram ativamente de todas as etapas de elaboração do manuscrito.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina no custeio de taxas relacionadas a esta publicação.

Conflito de interesse

Ambas as autoras não têm conflito de interesse a declarar.

Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).



Editora

Roseli Esquerdo Lopes

Editora associada

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Submetido em

02/02/23

Aprovado em

21/07/23



Referências

1. UNESCO, IESALC. Towards universal access to higher education: international trends [Internet]. Paris: UNESCO; 2020 [citado 2 Nov 2022]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686>
2. Almeida LS. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Rev Galego-Portuguesa Psicol Educ.* 2007; 15(2):203-15.
3. Picard F, Boutin N, Skakni I. La session d'accueil et d'intégration: un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éduc Soc.* 2010; 26:29-43.
4. Coulon A. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA; 2008.
5. Sampaio SMR, organizadora. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA; 2011.
6. Canvas. State of student success and engagement in higher education: 2020 global research study and trends [Internet]. Salt Lake City: Instructure; 2020 [citado 2 Nov 2022]. Disponível em: <https://www.instructure.com/canvas/resources/insights/student-success-engagement-higher-education-research-study-trends>
7. Kuh G, Kinzie J, Cruce T, Shoup R, Gonyea RM. Connecting the dots: multi-faceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success [technical report]. Bloomington: Indiana University; 2010.
8. Tinto V. Reflections on student persistence. *Stud Success.* 2017; 8(2):1-8.
9. Polydoro SAJ, Primi R, Serpa MNF, Zaroni MMH, Pombal KCP. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF.* 2001; 6(1):11-7.
10. Decoito P, Williams L. Setting the course: a framework for coordinating services for immigrants and refugees in Peel Region. Mississauga: The Social Planning Council of Peel; 2000.
11. Shields J, Drolet J, Valenzuela K. Immigrant settlement and integration services and the role of nonprofit service providers: a cross-national perspective on trends, issues and evidence [Internet]. Toronto: Ryerson Centre; 2016 [citado 2 Nov 2022]. (RCIS Working Paper; n. 2016/1). Disponível em: https://rshare.library.ryerson.ca/articles/thesis/Immigrant_Settlement_and_Integration_Services_and_the_Role_of_Nonprofit_Service_Providers_A_Crossnational_Perspective_on_Trends_Issues_and_Evidence/14652747
12. Zhou G, Zhang Z. A study of the first-year international students at a Canadian university: challenges and experiences with social integration. *Res Comp Int Educ.* 2014; 43(2):1-18.
13. Ager A, Strang, A. Understanding integration: a conceptual framework. *J Refug Stud.* 2008; 21(2):166-91.
14. Shields J, Praznik J. An anatomy of settlement services in Canada: a guide. Toronto: Building Migrant Resilience in Cities; 2018.
15. Shaffir W, Satzewich V. The informal settlement sector: broadening the lens to understand newcomer integration in Hamilton. Hamilton: Hamilton Integration Partnership; 2010.
16. Patel V, Field K. Retaining underserved students: strategies for success
17. in a post-pandemic era [Internet]. Washington: The Chronicle of Higher Education; 2020 [citado 2 Nov 2022]. Disponível em: <https://www.wisconsin.edu/student-success-leadership-groups/download/RetainingUnderservedStudents.pdf>



18. Davis SK, Hadwin AF. Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Res.* 2021; 9(1):30-43.
19. Chiarelli-Helminiak CM, Lewis TO. Sustainable development goal 4: when access to education is not enough. *J Access Retention Inclusion Higher Educ.* 2018; 1(1):17-27.
20. Feitosa LRC, Schussler AA. Guia prático do jogo de cartas Travessias: adaptado para formação continuada [ebook]. Florianópolis: UFSC; 2021.
21. Zanella AV. Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Editora Univali; 2014.
22. Zanella AV. Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque; 2020.
23. Nascimento CP, Araujo ES, Miguéis MR. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicol Esc Educ.* 2009; 13(2):293-302.
24. Vygotsky LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
25. Andrada PC, Dugnani LAC, Petroni AP, Souza VLT. Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicol Cienc Prof.* 2019; 39:1-16.
26. Feitosa LRC, Silva CD, Melo LR. Guia prático do jogo de cartas Travessias [Internet]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2022 [citado 2 Nov 2022]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zLK0zvwto5RbaHXiPq7U_vf991QkWHQr/view
27. Basili E, Leite J, Feitosa L. Juventudes e travessias: o que pensam os jovens acerca de suas trajetórias escolares e profissionais. São Paulo: Zalika Produções; 2019.
28. Anselmo MR, Santos-Dias D, Feitosa LRC. Entrelugares para o acolhimento no ensino superior: breve reflexão acerca do estado da arte. In: Silva CA, Fernandes AGN, organizadoras. *Psicologia escolar e educacional: ensaios da dimensão prática e da pesquisa* [ebook]. Parnaíba: Acadêmica Editorial; 2022. p. 63-79.
29. Dazzani MVM, Teixeira AMB, Freire KES, Silva Filho WJ. Universidade e justiça epistêmica: uma proposta para a psicologia escolar e educacional. In: Marinho-Araujo CM, Dugnani LAC, organizadoras. *Psicologia escolar na educação superior*. Campinas: Alínea; 2021. Cap. 1, p. 17-32.
30. Okawati JAA. Estudantes africanos na UFSC: (des)encantos extramuros na jornada acadêmica [dissertação]. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina; 2015.
31. Murta SG. Grupos psicoeducativos: aplicações em múltiplos contextos. Goiânia: Porã Cultural; 2008.
32. Perlin AP, Vestena D, Damke LI, Patias TZ, Gomes CM. Percepção e satisfação de estudantes estrangeiros em uma instituição de ensino pública. *Desenvolve.* 2018; 7(2):37-51.
33. Severo JLRL, Carreiro GN, Morais MS, Paiva CLC, Duré RC. “Ser estudante” no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. *Linhas Críticas.* 2020; 26:1-21.
34. Zembrzowski LJ, Santos CMRC, Nihei OK. Adaptação de estudantes universitários estrangeiros no Brasil: revisão de escopo. *Pleiade.* 2021; 15(33):20-34.
35. Carneiro ASC, Sampaio SMR. Transição para a vida adulta em famílias de origem popular: o que muda com a entrada dos jovens na universidade? In: Marinho-Araujo CM, Dugnani LA, organizadoras. *Psicologia escolar na educação superior*. Campinas: Alínea; 2021. Cap. 3, p. 53-73.



36. Carrano P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Rev Teias*. 2011; 12(26):7-22.
37. Abramovay M, Figueiredo E, Silva AP. Juventudes, vivências e resistências. In: Abramovay M, Figueiredo E, Silva AP, Sales MV, editores. *Juventudes, educação e violências: articulações e controvérsias* [ebook]. Brasília: Flacso; 2021. p. 9-29.

The trajectories of students entering higher education involve numerous challenges. The need to incorporate new roles into university training, leaving the family home, academic expectations and professional interests surrounding students, and the integration of the student population are examples of what constitutes the experiences of university students. This experience report outlines the adaption and use of the card game *Travessias* (crossings) as a strategy to build spaces for educational dialogue that promote student integration into university life based on a broad understanding of youth and mediation processes in student relationships throughout their experiences in higher education. The game is a powerful educational resource for promoting safe spaces for students to share perceptions of their university experiences.

Keywords: Youth. Academic integration. Higher education. Educational game.

Las trayectorias de estudiantes que ingresan en la enseñanza superior envuelven innumerables desafíos. La necesidad de incorporar nuevos papeles en la formación universitaria, la posible separación del núcleo familiar, las expectativas académicas y los intereses profesionales alrededor del ingreso en la universidad y la integración de la población estudiantil son ejemplos de lo que constituyen las experiencias de universitarios. El objetivo de este relato es presentar la adaptación y el uso del juego de cartas *Travesías* como estrategia de construcción de espacios de diálogos educativos promotores de integración en la universidad, partiendo de la comprensión ampliada de las juventudes y de los procesos de mediación en la relación con estudiantes durante sus experiencias en la enseñanza superior. El uso del juego sirvió como un potente recurso educativo para promover espacios seguros de comparticiones y percepciones entre los estudiantes sobre sus vivencias universitarias.

Palabras clave: Juventudes. Integración académica. Enseñanza superior. Juego educativo.